

*Alicja Skalska*

### **FALSE BEGINNERS JAKO PROBLEM LEKTORA**

Pragnę podzielić się garścią refleksji dotyczących problemów, z jakimi styka się, jak można przypuszczać, niemal każdy lektor języka polskiego za granicą. Rozważania swoje opieram na doświadczeniach lektoratu w School of Slavonic and East European Studies Uniwersytetu Londyńskiego (dalej: SSEES lub Szkoła), gdzie byłam lektorką. Mam nadzieję, że dają się one porównać z doświadczeniami z innych ośrodków.

Struktura SSEES jest odmienna od krajowych studiów neofilologicznych, a nawet slawistycznych. Studia słowiańskie i wschodnioeuropejskie to nie tylko – i nie przede wszystkim – kultura i język. Studiuje się tu głównie ekonomię, różnorako pojętą socjologię, politologię, historię i wreszcie kulturę narodów i państw środkowej i wschodniej Europy. SSEES cieszy się międzynarodowym prestiżem i sporą część jej słuchaczy stanowią studenci zagraniczni – z Unii Europejskiej, z USA, jak i np. z Ukrainy, Rosji, czy państw dawnej Jugosławii. Inną specyficzną cechą brytyjskiego systemu studiów jest to, że oprócz młodzieży studiują ludzie w różnym wieku, w tym niemała grupa osób, którym dopiero emerytura pozwoliła na realizację zainteresowań studiami slawistycznymi. Języka polskiego uczą się więc osoby studiujące rozmaite dyscypliny, w tym część z nich z innych wydziałów uniwersytetu, głównie z London School of Economics. Nauka kursu początkowego odbywa się zasadniczo na trzech rodzajach kursów: Polish Intensive (dla tych, którzy w późniejszych studiach chcą studiować kulturę i język polski jako dyscyplinę zasadniczą), roczny Polish MA 2nd Language – z reguły jako drugi język, obok już znanego w kursie magisterskim, który w dwustopniowym systemie szkolnictwa brytyjskiego jest kursem podyplomowym, oraz nieznany bodaj polskiemu systemowi szkolnictwa tzw. Reading Course – roczny lub dwuletni kurs czytania (rozumienia

tekstu bez umiejętności komunikacyjnych). Lektor języka polskiego dzieli swą pracę z miejscowym wykładowcą (Bolesław Mazur, autor *Colloquial Polish*), który prowadzi zajęcia translatorskie i wykład teoretyczny z podstaw polskiej gramatyki; zadaniem lektora jest utrwalenie tej wiedzy w praktycznej postaci.

Dlaczego zdecydowałam się pisać o problematyce dotyczącej kursów początkowych na konferencji dotyczącej kursów średnio zaawansowanych? Otóż dlatego, że język polski przyciąga do grup początkowych nie tylko studentów rzeczywiście rozpoczynających naukę, ale też – i to raczej w większości – takich, którzy już dysponują różnym stopniem jego znajomości. Faktycznie mamy więc do czynienia ze swego rodzaju hybrydą, grupą o znacznym stopniu zmieszania poziomów, zróżnicowanych motywacjach nauki i różnych potrzebach. Podam przykład składu takiej grupy (ubiegłorocznej MA Second Language): obok osób **naprawdę** zaczynających naukę byli tam słuchacze, którzy spędzili rok lub półtora w Polsce w ramach swojego stażu studenckiego, jednakże bez kursu językowego, i umieli skutecznie porozumiewać się w sprawach codziennych, nie znali zaś podstaw gramatyki, Niemiec po solidnym kursie podstawowym, który odbył w swoim kraju, ukraińska Rumunka z Kijowa, teoretycznie nie znająca polskiego, ale zainteresowana kulturą i literaturą polską na tyle, że uczystniczyła w kursie literackim i mogła obejrzeć całą projekcję *Lalki* po polsku. Oprócz nich Serbka, Anglik-bohemista... Jak więc widać z tego pobieżnego przeglądu, trudno znaleźć wspólny mianownik dla takiej mozaiki poziomów i potrzeb. Kursu – teoretycznie początkowego – nie sposób realizować według typowych formuł. Trudno oprzeć kurs w tego rodzaju grupie na wybraniu jednego podręcznika, zwłaszcza podstawowego, choć to byłoby zapewne najlepsze, ze względu na **prawdziwych** początkujących, których tak oto ocenia Jeremy Harmer

Dorośli ludzie, rozpoczynający naukę języka są, w pewnym sensie, najłatwiejsi do uczenia. Po pierwsze, zdarza się, że posiadają oni wysoki stopień zewnętrznej motywacji. Po drugie, często i bardzo szybko odnoszą sukcesy. Stawiane cele są [...] stosunkowo łatwo osiągalne<sup>1</sup>.

Świadomość, wszystkich w zasadzie, uczestników takiego kursu zakłada, że chcą sobie stworzyć solidne podstawy znajomości języka i z tego powodu (a prawdopodobnie także z powodu brakujących odpowiednich dla nich alternatyw) przystają na powtórzenie i usystematyzowanie swoich wiadomości od początku. Są to jednak intencje, którymi, jak mówi angielskie przysłowie, wybrukowane są drogi do piekieł. Mimo świadomie zawartej „umowy społecznej” osoby bardziej zaawansowane szybko zaczynają ulegać uczuciu nudy i rozczarowania, pragną wyrażać bardziej skomplikowane treści, choćby w ułomnej formie (choć świadomie zdecydowały się na jej korektę).

<sup>1</sup> J. Harmer, *The Practice of English Language Teaching*, London 1992, s. 8 (tłum. moje – A.S.).



Początkujący, jako się rzekło, łatwo zauważają postęp; ponieważ wszystko jest nowe – wszystko co nauczane stanowi postęp. Średnio zaawansowani studenci umieją już jednak sporo i bywa, że nie zauważają żadnego postępu. Z drugiej strony mogą być oni przytłoczeni stopniem złożoności nowego materiału<sup>2</sup>.

Istnieje realne niebezpieczeństwo „demoralizacji studentów”<sup>3</sup> przez stawianie jednym zadań nierealistycznie wysokich, innym – niezbyt dla nich interesujących i – co najważniejsze – nie dających im poczucia postępu, choćby taki obiektywnie istniał i był dostrzegalny dla lektora (w szczególności postęp w poprawności językowej). Porównywalna sytuacja jest znana każdemu niemal szkolnemu angliście czy uniwersyteckiemu lektorowi języków obcych, podobna dotyczy Studium JPJO, gdy do grup wstępnych zostaną dołączeni repetenci bądź do niesłowiańskich – Słowianie. Zazwyczaj uwaga nauczyciela jest wtedy skoncentrowana na początkujących; w miarę możliwości wprowadza on także elementy indywidualizujące tok edukacji. Sytuacja lektora w placówce zagranicznej różni się jednak o tyle, że musi on nie tylko jak najsolidniej nauczać biorąc pod uwagę wymogi egzaminacyjne, ale także *uwodzić* – dla swego języka, kultury i kraju – i w miarę możliwości zadowolić nie tylko tych, dla których język jest przedmiotem obligatoryjnym, ale również miłośników i wolontariuszy, którzy przychodzą na zajęcia pod wpływem chwilowej emocji, ambicji, kaprysu, przypadku... Spowodować, by wytrwali do końca kursu, zainteresowali się jakimś aspektem naszego kraju w swej dalszej edukacji, podjęli nadobowiązkowy egzamin, brali udział w imprezach czy seminariach dotyczących naszego kraju, zobaczyli w swej nauce jakąś interesującą dla siebie czy dla swej przyszłej pracy perspektywę<sup>4</sup>. Rozczarowani do lektoratu – odwrócą się od zainteresowania naszym krajem, „uwiedzeni” – staną się być może jego przyjaciółmi.

Jak sobie w tej sytuacji poradzić? Przede wszystkim – zwłaszcza dla początkującego lektora – ważna byłaby świadomość napotkania opisanej tu ewentualności. Byłoby także rzeczą wskazaną, o ile nie koliduje to z miejscowymi regulacjami, przeprowadzenie testu diagnostycznego, który pozwoliłby na zindywidualizowanie pewnych zadań. Warto także zapoznać się już na początku z obowiązującą formułą egzaminu końcowego, bo niezależnie od naszych, lektorów, i studenckich ambicji, ma on rolę rozstrzygającą. Niestety, choć byłoby to najwygodniejsze, nie pomoże nam prawdopodobnie żaden

<sup>2</sup> *Ibidem*.

<sup>3</sup> Termin Harmera, *ibidem*, s. 186.

<sup>4</sup> O tych aspektach pracy lektora mówiła Elżbieta Sajenczuk w referacie *O roli lektora gościnnego języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej*, na I Konferencji Polonistów Zagranicznych i Polskich zwołanej z inicjatywy Grupy „Bristol” w Krakowie w dniach 20–23 września 1996, [w:] *Nauczanie języka polskiego jako obcego. Materiały z konferencji Grupy „Bristol”*, red. W. T. Miodunka, Kraków 1997.

podręcznik. Podręczniki mają zazwyczaj bardzo logiczny układ następujących po sobie zagadnień językowych, jednakże z punktu widzenia podobnie ukształtowanej grupy zbyt infantylne lub jednostronne treści. Bezproblemowe, jak się wydaje, dla tego typu grup, preferujących (może trochę z konieczności – mała ilość zajęć, typ egzaminu) kognitywne metody uczenia się, jest korzystanie ze zbiorów ćwiczeń – wszyscy rozumieją potrzebę drylu gramatycznego. Szczególnie godne polecenia byłyby takie typy ćwiczeń, które angażowałyby studentów bardziej zaawansowanych do ról bardziej odpowiedzialnych, ról „nauczycieli” mniej zaawansowanych (np. zaawansowani zadają (wymyślają) pytania, początkujący odpowiadają). Co do innych materiałów – pozostaje elastyczność i inwencja lektora. Wobec tego, że staramy się zainteresować studentów rzeczywistością i kulturą polską, cenne teksty znajdziemy w wielu podręcznikach (takich jak *Among Poles*, *Uczymy się polskiego*, tzw. *książki krakowskie*), ale w znacznym stopniu sytuacja wymaga tekstów redagowanych samodzielnie przez lektora bądź dobieranych z różnych źródeł w zależności od typu studiów czy zainteresowań grupy. Ucząc w kraju zachodnim należy zachować powściągliwość w prezentowaniu własnego kraju (co wydawałoby się bardzo naturalne na lektoracie), bowiem niezwykle łatwo zyskać opinię nacjonalisty. W uprawianym dziś na Zachodzie opisie świata panuje podwójny standard, zwany przez socjologów (Merton)<sup>5</sup> „alchemią moralną”. Naszej części świata jest po prostu przypisany nacjonalizm. Píše o tym Norman Davies, profesor historii w SSEES, w artykule *Zachód i Wschód, czyli Piękna i Bestia*<sup>6</sup>, opublikowanym niedawno w „Tygodniku Powszechnym”.

„Politycznych specjalistów, którzy propagują podział nacjonalizmu na zachodni i wschodni, cechuje uderzająca skłonność do sądów wartościujących. „Wschodni” czyli „etniczny” nacjonalizm przedstawia się jako destrukcyjny, wsteczny, rozkładowy, prowadzący do rozłamów i destabilizujący, by nie powiedzieć: morderczy, antysemitki, mściwy i ogólnie paskudny”.

Studenci chcą zajmować się sprawami współczesnego świata – rozwojem mediów elektronicznych, sytuacją kobiet, nierównowagą bytową współczesnego świata. Lektor nie może zapomnieć o *political correctness* niezależnie od swych własnych poglądów.

W opisywanym tu przykładzie, ze względu na potrzeby Szkoły i dostosowany do nich egzamin (wyłącznie pisemny, – i to po angielsku nie tylko w Reading Course, ale także w MA 2nd L – zakładający przede wszystkim dużą sprawność w odbiorze tekstów publicystycznych, opisujących

<sup>5</sup> R. F. Merton, *Cnoty grupy własnej i wady grupy obcej*, [w:] *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, PWN, s. 466–470.

<sup>6</sup> N. Davies, *Zachód i Wschód, czyli Piękna i Bestia*, „Tygodnik Powszechny” 1997, nr 29, s. 8. W samej SSEES są prowadzone seminaria „z nacjonalizmu”, podobnie w innych placówkach zajmujących się Europą środkową i wschodnią, taki jest też *timbre* publicystyki.



polityczną, ekonomiczną czy obyczajową aktualność naszego kraju) trzeba było zmierzać do jak najszybszego kontaktu z tekstami prasowymi. Zrazu były to teksty preparowane dla wyeksponowania określonych struktur gramatycznych, z czasem autentyczne<sup>7</sup>. Cennym materiałem, który można wykorzystać w tego typu grupie, są te strony z tygodników („Polityka”, „Wprost”), które zawierają kilkudzaniowe przeglądy aktualnych wydarzeń, wszelkiego typu ideogramy statystyczne, a nawet komiksy polityczne.

Oczywiście zarówno lektor, jak i studenci dążą do uzyskania maksymalnej sprawności komunikacyjnej, nawet jeżeli nie jest to przedmiotem egzaminu, jednakże egzaminu zlekceważyć nie sposób. W opisywanej grupie większość słuchaczy przejawiała żywe zainteresowanie literaturą i naszym zgodnym pragnieniem była praca nad pewną ilością takich tekstów. Niestety rzeczywistość egzaminacyjna ostudziła te zamiary. Kompromisem między wolą a koniecznością stało się kilka stosunkowo prostych felietonów Jerzego Trammera z „Gazety Wyborczej”, opublikowanych w książce *Jedziemy*, łączących potrzebne studentom słownictwo z literackim wdziękiem. Ich ironiczny ton został uchwycony – możemy to uznać za wspólne osiągnięcie.

W bardziej komfortowej sytuacji będzie lektor, który ma wpływ na kształt egzaminu. Każdy lektorat wymaga elastyczności i dostosowania się do miejscowych warunków oraz potrzeb i aspiracji słuchaczy.

Nasze zadanie, wydaje się, polega na przekonaniu uczniów, że wciąż jest wiele do zrobienia, a następnie na postawieniu realistycznych zadań. Raz jeszcze okazuje się, że decydujący czynnik to odpowiednio dobrane wyzwania<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Por. W. Martyniuk, *Praca z tekstem autentycznym w nauczaniu języków*, „Acta Universitatis Lodzensis” 1996, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców nr 7/8, Kształcenie specjalistyczne cudzoziemców, s. 41–46.

<sup>8</sup> J. Harmer, *The Practice...*